

**INTERCULTURALIDADE
E ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Henrique Rodrigues Leroy (CEFET-MG)

henriqueleroy@hotmail.com

Jerônimo Coura-Sobrinho (CEFET-MG)

jeronimocoura@gmail.com

1. Considerações iniciais

O ensino da variante brasileira da língua portuguesa tem atraído cada vez mais um número notável de aprendizes. Vários são os fatores motivadores que corroboram essa atração: (1) o crescente desenvolvimento econômico, político, social e cultural do Brasil, que pode chegar a ser a quinta economia do mundo daqui a uma década e integrante do BRICS – grupo que abrange os países com grande potencial de desenvolvimento como Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul; (2) a necessidade de os estrangeiros, principalmente os dos países hispano-falantes vizinhos ao Brasil, de melhorarem de vida, cursando uma graduação ou pós-graduação no Brasil; (3) o intercâmbio empresarial e cultural crescente, fazendo com que o Brasil se torne cada vez mais visitado por trabalhadores e turistas de todo o mundo; (4) o aumento substantivo do número de candidatos que procuram o exame que confere o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), o que projeta ainda mais o Brasil e suas idiossincrasias culturais em todo o planeta; e o notável número de cursos livres ou de extensão universitária da língua portuguesa para estrangeiros, conferindo assim um maior interesse na produção de material e livros didáticos por parte dos elaboradores responsáveis. Tais cursos livres ou de extensão universitária podem funcionar como verdadeiros laboratórios para pesquisas acadêmicas na área de português língua estrangeira (PLE), transformando os aprendizes em sujeitos informantes e os professores em pesquisadores atuantes. Assim, surgem estudos e/ou grupos de pesquisa em diversos ramos da Linguística Aplicada, sendo um deles o campo de estudo da interculturalidade, isto é, do contato entre as culturas proporcionado pelo rico caldeirão intercultural que é a sala de aula de PLE.

Estudos que abarcam o ensino da língua-cultura e das questões interculturais estão presentes na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras (MORAN, 1990; KRAMSCH, 1993; FONTES, 1997, 2002, 2003; FERREIRA, 1998, GIMENEZ, 2002; MENDES, 2003, 2004,

2008, 2010; OLIVEIRA & FURTOSO 2009; ZANATTA, 2009; BUSNARDO, 2010; NIEDERAUER, 2010 e SANTOS, 2010). O número de trabalhos científicos que contemplam os aspectos interculturais no ensino-aprendizagem da variante brasileira da língua portuguesa como segunda língua ou como língua estrangeira é cada vez maior. Portanto, esta pesquisa tem o objetivo de investigar os aspectos interculturais provenientes do ensino-aprendizagem da língua portuguesa para estrangeiros (PLE) em contexto de imersão. Por meio de um curso de português para estrangeiros, ministrado por este pesquisador no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) para aprendizes franceses, esta comunicação pretende elencar as percepções interculturais advindas das apresentações orais de seus trabalhos finais. As categorias de análise que fundamentam a presente exposição são as percepções de cultura abordadas por Kramsch (1993): C1 (sua própria cultura nativa); C1' (sua percepção de sua própria cultura nativa); C1'' (sua percepção sobre a cultura estrangeira do outro); C2 (cultura estrangeira); C2' (a percepção do estrangeiro sobre sua própria cultura), C2'' (a percepção do estrangeiro sobre a cultura do outro). Espera-se, assim, que esta investigação contribua tanto para o aprendiz quanto para o professor que busca tornar o ensino da língua portuguesa mais eficaz para um estrangeiro. Espera-se que também haja a criação de um lugar intercultural, onde o aprendiz de PLE possa se sensibilizar, por meio de um olhar crítico e cultural, para a sua própria visão de mundo, ao descobrir-se capaz de aceitar e respeitar o outro no espaço da interculturalidade.

Destarte, este presente trabalho vem investigar as percepções interculturais no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira (PLE) em contexto de imersão, tentando verificar se a interculturalidade pode sensibilizar o aprendiz no respeito e na aceitação das suas culturas nativas e das outras culturas estrangeiras, tornando o ensino de português língua estrangeira mais eficaz. As duas perguntas que guiaram a presente investigação foram: (1) Quais as percepções interculturais que caracterizam a competência comunicativa intercultural dos aprendizes franceses em contexto de imersão? e (2) A interculturalidade pode sensibilizar o aprendiz no respeito e na aceitação das suas e das outras culturas, tornando o ensino de português língua estrangeira mais eficaz?

A seguir, as teorias que fundamentaram este trabalho são descritas.

2. *Fundamentação teórica*

Nesta seção, descrevem-se os três aspectos teóricos que embasaram a presente investigação: a educação intercultural (KRAMSCH, 1993); a abordagem intercultural (MENDES, 2008) e a competência comunicativa intercultural (BYRAM, 1997). Todos esses três aspectos estão relacionados uns aos outros uma vez que a competência comunicativa intercultural integra a abordagem intercultural. Competência e abordagem, por sua vez, integram o campo da educação intercultural. Para ilustrar os aspectos teóricos acima elencados, Corbett (2010) desenvolveu tarefas de campo interculturais, em que podem ser percebidos todos os três aspectos citados e que serão descritas no final desta seção.

Kramsch (1993) atesta que o ensino da cultura envolve quatro tipos de reflexões ou percepções advindos dos nativos e dos estrangeiros. Considerando que a cultura nativa (C1) e a cultura estrangeira (C2) agregam uma realidade multifacetada e multicultural, representando diferentes tipos de subculturas como as de gerações, profissionais, educacionais, regionais, etárias, étnicas ou de gênero, essas reflexões podem ser expostas como:

C1: cultura nativa real.

C1': percepção do falante nativo sobre sua própria cultura.

C1'': percepção do falante nativo sobre a cultura estrangeira.

C2: cultura estrangeira real.

C2': percepção do falante estrangeiro sobre a sua própria cultura estrangeira.

C2'': percepção do falante estrangeiro sobre a cultura nativa do outro.

Assim, segundo Kramsch (1993), a única maneira de se construir um entendimento completo e, portanto, menos parcial do entendimento de ambas C1 e C2 é desenvolver uma terceira perspectiva, que capacitaria os aprendizes a considerar tanto a visão de si mesmo quanto a visão do outro em C1 e em C2. Para ela, é precisamente esse terceiro lugar que a educação *cross-cultural* ou intercultural procura estabelecer.

Para aplicação de tal perspectiva, Kramsch (1993) propõe quatro etapas:

1. Reconstruir o contexto de produção e recepção do texto dentro da cultura estrangeira (C2 e percepções de C2’);
2. Construir com os alunos seu próprio contexto de recepção, i.e. encontrar um fenômeno equivalente em C1 e construir o fenômeno na C1’ com suas próprias redes de significado;
3. Examinar o modo como as percepções de C1’ e C2’ em parte determinam as percepções que estrangeiros têm delas, i.e. o modo como cada cultura vê a outra (C1’’ e C2’’);
4. Preparar o terreno para um diálogo que poderia levar à mudança.

A educação intercultural tenta transformar as barreiras culturais em pontes interculturais. Uma abordagem dialógica pode criar elos com a língua e a cultura por meio das explorações entre as fronteiras interculturais criadas pela língua na construção cultural da realidade.

Em meio à urgência de se desenvolver uma abordagem comunicativa que englobasse as conexões interculturais no ambiente da sala de aula de língua portuguesa, tanto para falantes nativos como para falantes de outras línguas, Mendes (2004) desenvolveu o conceito de *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)*. Para ela,

é a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas... portanto... orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural (MENDES, 2008, p. 60-61).

Vale destacar o que Mendes (2008) entende como *intercultural*: as ações, atitudes ou práticas que incitam os alunos a valorizarem o respeito ao outro, assim como as diferenças e a diversidade cultural, construindo, desta forma novos significados por meio da interação entre suas experiências advindas da cooperação e integração de mundos culturais por vezes diferentes. A autora apresenta três princípios norteadores da abordagem de ensino intercultural (MENDES, 2008): o primeiro relaciona-se à alteridade, i.e., a maneira que vemos o outro e o mundo que nos cerca; o segundo dialoga com a identidade, referindo-se a como agimos no mundo e como dividimos a nossa experiência; e o terceiro é uma junção dos dois anteriores, pois expõe como nós nos comunicamos com o outro.

Por fim, a competência envolvida na ACIN e que será adotada nesta pesquisa é a competência comunicativa intercultural (CCI)¹ (BYRAM, 1997). Para Byram (1997), a competência intercultural refere-se à habilidade dos falantes se comunicarem em suas próprias línguas, com outras línguas e culturas. A competência intercultural, somada às competências refinadas por Byram (1997), como a linguística, a sociolinguística e a discursiva, compõem a competência comunicativa intercultural.² A competência linguística refere-se à habilidade de aplicação das regras de uma língua padrão com fins comunicativos, a sociolinguística se relaciona à habilidade do indivíduo de interpretar e negociar os significados explícitos de uma interação comunicativa e a discursiva refere-se à negociação de estratégias da comunicação a fim de seguirem as convenções da cultura do interlocutor ou de textos interculturais em contextos determinados.

Apresentamos a seguir alguns fatores que caracterizam a competência intercultural: atitudes de curiosidade e abertura ao indivíduo e prontidão para bloquear e evitar descrenças, estereótipos e julgamentos referentes às outras culturas; conhecimento do indivíduo, do grupo social e de seus produtos e práticas, tanto do seu próprio país como do país de seu interlocutor e também dos processos gerais de interação social e individual; habilidades de interpretação e relacionamento, nas quais os indivíduos necessitam estar aptos a interpretar as outras culturas, explicando-as e relacionando-as às suas próprias culturas, descobertas e interações relacionadas à habilidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura e, por fim, a consciência cultural crítica, na qual o indivíduo avalia criticamente os conhecimentos de sua própria cultura, como também da cultura estrangeira.

Esses fatores que compõem a competência intercultural somados às competências linguística, sociolinguística e discursiva, contemplam a

¹ Esta pesquisa está fundamentada no conceito de competência comunicativa intercultural (CCI) (BYRAM, 1997), apesar dos autores se referirem, na maioria das vezes, à competência intercultural. Portanto, o que os autores chamam de competência intercultural se equivale à competência comunicativa intercultural.

² A competência linguística refere-se à habilidade de aplicação das regras de uma língua padrão com fins comunicativos, a sociolinguística se relaciona à habilidade do indivíduo de interpretar e negociar os significados explícitos de uma interação comunicativa e a discursiva refere-se à negociação de estratégias da comunicação a fim de seguirem as convenções da cultura do interlocutor ou de textos interculturais em contextos determinados.

definição de competência comunicativa intercultural, na qual esta pesquisa encontra-se fundamentada. Portanto, para Byram (1997, p. 71):

Alguém com *Competência Comunicativa Intercultural* está apto para interagir com pessoas de outro país e cultura em uma língua estrangeira. Eles são capazes de negociar um modo de comunicação e interação que são satisfatórios para eles mesmos e para os outros e também atuar como mediadores entre pessoas de diferentes origens culturais. Seu conhecimento de outra cultura está relacionado com a sua competência na língua através de sua habilidade para usar a língua apropriadamente – competências linguística e sociolinguística – e sua compreensão de significados, valores e conotações específicos da língua. Eles também têm a base para adquirir novas línguas e conhecimentos culturais como consequência das habilidades que adquiriram anteriormente (BYRAM, 1997, p. 71).

Com o objetivo de colocar em prática os três aspectos teóricos descritos, utilizou-se a ideia de tarefa de campo intercultural desenvolvida por Corbett (2010). Nesse tipo de tarefa, o aprendiz observa lugares públicos do país onde está estudando a língua. No presente caso, os alunos observaram lugares públicos em Belo Horizonte, onde estavam estudando a língua portuguesa. Os alunos precisam imergir na situação em que eles estão observando a fim de destacar, descrever, refletir e comparar as interações nesses locais observados. Após as observações, os aprendizes comparam e opinam sobre as similaridades e diferenças entre os locais observados e suas culturas nativas. Neste caso específico, estas tarefas interculturais (CORBETT, 2010), originalmente desenvolvidas para serem aplicadas ao ensino da língua inglesa para estrangeiros, foram adaptadas e aplicadas ao ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão, isto é, no Brasil.

A seguir, o curso no qual foram coletados os dados dos aprendizes-informantes para que esta investigação fosse realizada e a sua metodologia são descritos.

3. Metodologia

O Curso Intensivo de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira, composto por 45 horas/aula, está vinculado ao Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Ademais, as pesquisas advindas deste curso livre estão vinculadas ao Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia - INFORTEC, grupo de pesquisa registrado no CEFET-MG e reconhecido pelo CNPq, sendo este professor-pesquisador um de seus integrantes. Ele

teve a duração de um mês e contou com a presença de seis alunos franceses, de nível iniciante ou básico, da Universidade de Grenoble. O curso também foi dividido em três módulos de 15 horas/aula: produção oral e escrita; língua portuguesa e cultura brasileira. Cada módulo foi ministrado por um professor diferente. O módulo que contempla esta investigação é o módulo sobre a cultura brasileira, ministrado por este pesquisador.

O módulo Cultura Brasileira foi composto por cinco encontros presenciais no CEFET-MG. No primeiro encontro, os aprendizes visitaram as bibliotecas dos campi I e II do CEFET-MG¹ e, como tarefa, tiveram que escrever um e-mail a um amigo que está na França, contando sobre o CEFET-MG e suas bibliotecas. Os alunos tentaram convencer seus amigos franceses a estudarem no Brasil. Também foi dado a eles o sítio do CEFET-MG – <http://www.cefetmg.br> – para que eles pudessem desenvolver o e-mail. Neste primeiro encontro, as instruções para os trabalhos finais foram passadas para os aprendizes franceses, uma vez que só tivemos cinco encontros. No segundo encontro, os alunos visitaram o Parque das Mangabeiras² em Belo Horizonte. Neste encontro, os alunos tiveram de ler uma reportagem publicada no jornal *Estado de Minas*,

¹ O CEFET-MG possui dez bibliotecas distribuídas em seus dez campi no estado de Minas Gerais. Três destas unidades encontram-se na cidade de Belo Horizonte, enquanto as outras estão espalhadas por todo o estado mineiro, contemplando as cidades de Araxá, Curvelo, Divinópolis, Leopoldina, Nepomuceno, Timóteo e Varginha. O acesso às bibliotecas é livre para o público em geral, sendo atendidos internamente, alunos, professores e funcionários da instituição. O acervo é composto de uma diversidade de materiais dentre eles: livros, periódicos, normas técnicas, teses, dissertações, monografias, CD-ROMs, fitas de vídeo, catálogos, apostilas, etc. As bibliotecas oferecem os seguintes serviços: empréstimo domiciliar, renovação e reserva presencial e via Web, comutação bibliográfica, dentre outros.

² Localizado ao pé da Serra do Curral, patrimônio cultural de Belo Horizonte, o Parque das Mangabeiras, projetado pelo paisagista Roberto Burle Marx, conserva em sua área de 2,8 milhões de metros quadrados, 59 nascentes do Córrego da Serra, que integra a Bacia do Rio São Francisco. A uma altitude de 1.000 a 1.300 metros, o clima é ameno. A flora apresenta vegetação nativa composta de exemplares típicos de campo, como bromélias e canelas-de-ema; de Cerrado, barbatimão e pequi; vestígios da Mata Atlântica, como o jequitibá e o pau-d'óleo, além de outras espécies, como o jacarandá, sucupira do cerrado, pau-de-tucano, aroeira, corticeira, pau-ferro, candeia, caviúna, pau-santo e gabiroba. A fauna é composta por 29 espécies de mamíferos, como esquilos, gambás, tapitis, micos, tatus, quatis; 160 espécies de aves: andorinhas, bico de veludo, cambacias, maripretas, sanhaços, caras sujas, azulões, pica-paus; 20 espécies de répteis e 19 anfíbios, como a rã *Hylodes uai*, que tem em seu nome uma homenagem a Minas Gerais. Lugar para descanso, lazer e esportes, o Parque das Mangabeiras recebe cerca de 30 mil pessoas por mês. Os visitantes podem usufruir de recantos naturais, quadras de peteca, tênis e políesportivas, pista de skate, brinquedos e atividades culturais.

com a ajuda do professor, sobre a invasão dos quatis no parque onde eles visitaram. Após a leitura, eles tiveram que escrever uma carta ao chefe do Departamento da Fundação dos Parques Municipais, objetivando promover a educação ambiental dos visitantes do parque e justificando o conteúdo da carta por meio das informações presentes na reportagem. No terceiro encontro, os aprendizes visitaram o Jardim Zoológico¹ de Belo Horizonte na região da Pampulha². Como tarefa, foram passadas algumas perguntas sobre os locais visitados. No quarto encontro, os alunos visitaram o Museu de Artes e Ofícios³ em Belo Horizonte e tiveram que observar e refletir, por meio de um guia, sobre as representações artísticas presentes no local. No quinto e último encontro, os aprendizes apresentaram os trabalhos finais, que foram os instrumentos de coleta para esta investigação.

¹ O Jardim Zoológico de Belo Horizonte está localizado na região da Pampulha e representa um dos mais importantes pontos turísticos da cidade. Sua inauguração deu-se em janeiro de 1959. O jardim zoológico conta com mais de mil animais que foram obtidos por permuta com outras instituições, doações supervisionadas pelo IBAMA, nascimento dentro do Zoológico, dentre outros. Duas atrações a mais que existem no zoológico é o borboletário o qual possui mais de duas mil espécies de insetos e existe hoje programação noturna para visita. E recentemente foi inaugurado o jardim japonês em comemoração ao centenário da imigração japonesa, espaço este que conta com um ambiente totalmente trabalhado na cultura oriental. Em 5 de março de 2010, foi inaugurado nas dependências do Zoológico, o maior aquário temático de água doce do Brasil, e o primeiro a retratar exclusivamente a vida na Bacia do São Francisco.

² Pampulha é uma região administrativa (regional) de Belo Horizonte, sendo a lagoa artificial de mesmo nome uma das principais atrações turísticas dessa cidade. Nela localizam-se os estádios Governador Magalhães Pinto (Mineirão) e Jornalista Felipe Drummond (Mineirinho) e diversos clubes. Anualmente é disputada a Volta Internacional da Pampulha, na Avenida Otacílio Negrão de Lima, que contorna a lagoa. Também na virada do ano acontece o maior show de fogos do Estado, reunindo cerca de 300 mil pessoas no entorno. A região também é sede do campus da UFMG, da Fundação Zoo-Botânica de Belo Horizonte e do Aeroporto da Pampulha.

³ O Museu de Artes e Ofícios – MAO – é um espaço cultural que abriga e difunde um acervo representativo do universo do trabalho, das artes e dos ofícios do Brasil. Um lugar de encontro do trabalhador consigo mesmo, com sua história e com o seu tempo. Iniciativa do Instituto Cultural Flávio Gutierrez – ICFG, em parceria com o Ministério da Cultura e a CBTU, Companhia Brasileira de Trens Urbanos, o MAO preserva objetos, instrumentos e utensílios de trabalho do período pré-industrial brasileiro. Criado a partir da doação ao patrimônio público de mais de duas mil peças pela colecionadora e empreendedora cultural Angela Gutierrez, o MAO revela a riqueza da produção popular, os fazeres, os ofícios e as artes que deram origem a algumas das riquezas contemporânea. O MAO está instalado na Estação Central de Belo Horizonte, por onde transitam milhares de pessoas diariamente. É assim, um espaço coerente com a natureza da coleção, bem próximo ao trabalhador. Para abrigar o museu, foram restaurados dois prédios antigos, de rara beleza arquitetônica, tombados pelo patrimônio público. A sua implantação incluiu ainda a recuperação, pela Prefeitura de Belo Horizonte, da Praça da Estação, marco inaugural da cidade, que, cada vez mais, se consolida como espaço destinado a eventos e manifestações culturais.

Os trabalhos finais foram fundamentados nas tarefas de campo intercultural, desenvolvidas por Corbett (2010). O objetivo era observar, descrever, refletir e comparar as interações humanas em um lugar público de Belo Horizonte. Para realizar a tarefa, em duplas ou grupos, os alunos exploraram um lugar público escolhido, observando, registrando e refletindo sobre o comportamento e as interações interpessoais nesses locais. Os aprendizes receberam algumas orientações como o local observado e a hora da observação, o tipo de atividade desenvolvida nesse local, a descrição das pessoas, como elas se comunicam, sobre o que elas conversam, que tipo de comportamento é esperado e permitido e que tipo de comportamento não é esperado. Após todas essas observações, os alunos expuseram suas percepções, observando as interações, comparando-as à sua própria cultura e identificando e opinando sobre o que foi similar, diferente e o que pôde mudar após a interação entre as culturas brasileira e francesa.

Esta pesquisa, cujo objetivo é verificar os aspectos interculturais advindos da interação dos alunos e dos ambientes observados no ensino-aprendizagem de PLE, caracteriza-se como um estudo de caso. O estudo de caso é uma investigação de uma unidade de interesse, neste caso, a sala de aula de PLE. Esta investigação também apresenta natureza qualitativa, pois depende de dedução, conclusões, raciocínio ou inferências de princípios gerais para particulares; requer envolvimento do pesquisador com as pessoas, eventos e ambiente como parte integrante do processo; oferece valor especial no processo de produção de novos conceitos ou teorias, procura fornecer descrição completa do fenômeno em toda sua complexidade; tenta descobrir e mostrar suposições que estão por trás das ações ou eventos; usa contextos de uma situação natural como dados primários; lida com descrições detalhadas dos contextos de uma situação; inicia com questões ou problemas amplos e procura limitá-los; tende a lidar com amostras pequenas e únicas (sem igual); considera o contexto dos eventos como parte integrante dos dados primários e depende profundamente de relatar e informar para demonstrar significância. Assim, por meio de apresentações orais de seus trabalhos finais, os aprendizes franceses discorreram sobre suas percepções sobre o Brasil, sobre a França e sobre o que mudou nessas percepções após a imersão na cultura brasileira, caracterizando a interculturalidade. O professor-pesquisador coletou as percepções dos aprendizes-informante por meio de anotações simultâneas às falas dos alunos.

Tomando em consideração somente as percepções dos aprendizes franceses sobre os ambientes observados, as categorias de análise (KRAMSCH, 1993) para a presente investigação em contexto de imersão foram:

C1: cultura nativa real

C2: cultura estrangeira real.

C2': percepção do falante estrangeiro sobre a sua própria cultura estrangeira.

C2'': percepção do falante estrangeiro sobre a cultura nativa do outro.

Para o presente trabalho, C1 é a cultura real brasileira, C2 é a cultura real francesa, C2' é a percepção que o aprendiz francês apresenta sobre sua própria cultura e C2'' é a percepção que o aprendiz francês apresenta sobre a cultura brasileira.

A seguir, são expostas e, posteriormente, analisadas e discutidas, as percepções culturais e interculturais sobre o Brasil e a França.

4. *Percepções culturais e interculturais sobre o Brasil e a França: análises e discussões*

As percepções culturais são aquelas que os aprendizes emitiram sobre os locais e interações interpessoais observados no Brasil (C2''), comparando-os com os locais e interações na França (C2'), enquanto as interculturais estão relacionadas às mudanças e reconfigurações possíveis de acontecer após o contato entre duas culturas. Neste caso, as culturas brasileira (C1) e francesa (C2) podem criar, por meio dos dados obtidos, um terceiro lugar, caracterizando a competência intercultural do aprendiz, fazendo com que ele pertença a um entrelugar que não é nem totalmente francês e nem totalmente brasileiro. A partir dos dados interculturais elencados, a primeira pergunta deste trabalho, “Quais as percepções interculturais que caracterizam a competência comunicativa intercultural dos aprendizes franceses em contexto de imersão?” é respondida.

A seguir, as percepções culturais advindas dos locais públicos observados na cidade de Belo Horizonte (C2'') comparadas às percepções dos franceses sobre sua própria cultura (C2'), como também as percepções interculturais são expostas:

4.1. **Local observado:** ônibus em Belo Horizonte (manhãs e tardes)

Percepções:

- ✓ As pessoas não conversam muito.
- ✓ Só os idosos na frente.
- ✓ Também encontros surpresa nos ônibus.
- ✓ Ônibus faz muito barulho e muita poluição (impressionante).
- ✓ Na França, ônibus com gás natural.
- ✓ Na França, metrô para diminuir a poluição e menos carros.
- ✓ Difícil para pessoas com deficiência física.
- ✓ Jovens não cedem seus lugares para os mais velhos.
- ✓ Na França, sim. Os idosos também perguntam.
- ✓ Preços dos tickets na França são mais baratos.
- ✓ Na França, não tem trocador.
- ✓ Sistema eletrônico substitui o trocador. (Henry e Adelle)
- ✓ Os ônibus na França, maiores distâncias.
- ✓ Metrô: menores distâncias.
- ✓ Na França, não tem roletas. (Henry)
- ✓ No Brasil, pode ter mais abonos.
- ✓ Mais metrô porque tem muito carro e menos poluição.
- ✓ Positivo: motoristas rápidos, muitos ônibus.
- ✓ Você não precisa esperar muito.
- ✓ No Brasil, pontos de ônibus diferentes.
- ✓ Não tem mapas. Muita dificuldade para se orientar. (Adelle)

4.2. **Local observado:** ruas de Belo Horizonte (manhãs e tardes)

Percepções:

- ✓ Muitas vans. Muitas combes. Meu objeto de coleção.

- ✓ Na França, combes muito raras. A pintura das combes é perfeita.
- ✓ Na França, a pintura é muito velha.
- ✓ Muitos caminhões de lixo.
- ✓ Os garis são atletas profissionais.
- ✓ Na França, tem caminhões, mas os garis nunca correm.
- ✓ Na França, as pessoas também jogam lixo na rua. (Michelle)
- ✓ No Brasil, quando você pede orientação, as pessoas falam muito e até andam com você.
- ✓ Na França, as pessoas são mais diretas.
- ✓ Tem pessoas que se sentam nas praças e não fazem nada.
- ✓ Na França é diferente. As pessoas que não fazem nada nas ruas são pessoas que não têm casas e dinheiro.
- ✓ Muitas pessoas no centro da cidade que vendem coisas.
- ✓ Na França, isso é ilegal.
- ✓ Na Torre Eiffel, tem muitos vendedores ambulantes que vendem mercadorias nos casacos.
- ✓ Na França, não existe pessoas que tomam conta dos carros e que querem lavar os carros toda hora.
- ✓ Na França, também não têm malabaristas, palhaços e publicidade no sinal vermelho. (Claude e Michelle)
- ✓ Muitos buracos nas estradas.
- ✓ Parece as estradas rurais da França.
- ✓ Tem muitos morros em BH. Parece impossível de passar.
- ✓ Muitas motos no trânsito. Perigoso.
- ✓ Na França, não tem muitas motos.
- ✓ Os carros no Brasil não prestam atenção nos pedestres. Ultrapassam sinal vermelho. Medo de assalto.

- ✓ Muitos fios nos postes. Impossível de saber quais fios. Nas árvores também.
- ✓ Na França, mais organizado.
- ✓ Tentam passar os fios no subsolo. (Claude)
- ✓ Deveria levar os brasileiros para a França.
- ✓ São muito simpáticos, calorosos e generosos.
- ✓ Meu comportamento vai mudar.
- ✓ Mudo minha maneira de ver as francesas. São muito frias.
- ✓ Vou ser menos fria. Espero ser menos fria.
- ✓ Vou ajudar mais as pessoas e vou falar mais também. (Michelle)
- ✓ Vou mudar meu jeito para dar direções para os franceses.
- ✓ Aqui, as pessoas ajudam de maneira diferente.
- ✓ Aproveitar mais a vida.
- ✓ Curtir mais os momentos e ser mais aberta. (Michelle)

Portanto, “Quais as percepções interculturais que caracterizam a competência comunicativa intercultural dos aprendizes franceses em contexto de imersão?”

Os primeiros depoimentos sobre os ônibus e sobre o trânsito no Brasil e na França evidenciam a C2'' do estrangeiro, quando ele fala da cultura estrangeira real brasileira (C1), como também ressalta a C2', a percepção do estrangeiro sobre sua própria cultura francesa (KRAMSCH, 1993). A C2'' e a C2' do aprendiz estimula a criação de um terceiro lugar intercultural quando ele fala sobre ter mais metrô, mais abonos e mais mapas para melhor orientação no Brasil. Houve necessidade de mudança, visando à construção de pontes entre as culturas (KRAMSCH, 1993). Após as comparações entre a França (C2') e o Brasil (C2''), há interculturalidade quando a aluna fala que seu comportamento e sua maneira de ver as francesas vão mudar. Ser menos fria para ela significa se adaptar a uma nova realidade, não deixando sua cultura francesa e nem absorvendo totalmente a cultura brasileira. Esta mudança reflete um entrelugar que não é mais somente francês ou somente brasileiro, caracterizando sua competência comunicativa intercultural (MENDES, 2008 & BYRAM, 1997). A interculturalidade também foi evidenciada quando a

aprendiz fala que vai mudar seu jeito de dar direções na França, aproveitar mais a vida, curtir mais os momentos e ser mais aberta. Mais uma vez, ela não vai deixar de ser francesa e nem vai ser como as brasileiras. Entretanto, ela não voltará para a França do mesmo jeito, porque ela tornou-se interculturalmente competente (MENDES, 2008 & BYRAM, 1997).

A seguir, nas considerações finais, a segunda pergunta desta investigação é respondida.

5. *Considerações finais*

“A interculturalidade pode sensibilizar o aprendiz no respeito e na aceitação das suas e das outras culturas, tornando o ensino de português língua estrangeira mais eficaz?”

Pode-se dizer que houve a criação de lugares interculturais, onde os aprendizes franceses de PLE puderam se sensibilizar, por meio de um olhar crítico e cultural, para a sua própria visão de mundo, ao se descobrirem capazes de aceitar e respeitar os outros no espaço da interculturalidade. Além disso, o contexto de imersão foi relevante para este trabalho, pois o fato de os franceses estarem imersos na cultura brasileira (C1) estimulou-os a trabalhar a reconfiguração de suas percepções sobre o Brasil (C2') e sobre a França (C2''). De acordo com a Abordagem Intercultural (MENDES, 2008), essas mudanças em suas percepções puderam ser analisadas e discutidas em perspectiva interacional e/ou intercultural valorizadora de outras culturas, a brasileira, e da cultura da língua materna dos aprendizes, a francesa. Ao considerar também a variável contexto de imersão no ensino de PLE, esta pesquisa também apontou resultados sobre o que concerne às percepções dos aspectos culturais e interculturais apreendidos pelos aprendizes e professor, como também o que pode mudar para o professor na preparação de suas aulas.

Ainda foi constatado que cursos livres ou de extensão universitária podem funcionar como verdadeiros laboratórios para pesquisas acadêmicas na área de português língua estrangeira (PLE), transformando os aprendizes em sujeitos informantes e os professores em pesquisadores atuantes.

Ademais, foram apontadas maneiras de se evitar que uma língua estrangeira reforce estereótipos dificultadores do entendimento entre culturas. Assim, tentou-se mostrar que a cultura incita o aprendiz a galgar

caminhos além daqueles limitados pela comparação entre suas experiências culturais, levando-o a um entrelugar, nem totalmente C1, nem totalmente C2, fortalecendo a interculturalidade no ensino de português para estrangeiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARATA, M.C.C.M. O Ensino de Cultura e a Aquisição de uma Língua Estrangeira. In: JESUS, O. F.; FIGUEIREDO, C. A. (Orgs.). *Linguística aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 82-107.

BUSNARDO, J. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010.

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CORBETT, Jonh. *Intercultural Language Activities*. Cambridge Handbook for Teachers. Cambridge: CUP, 2010.

FONTES, S.M. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: EDUnB, 2003.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 10, *Anais...* 2002, p. 107-114.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. New York: Oxford, 1998.

LEROY, H.R. A didática integrada sobre o prisma da reflexão das culturas brasileira e estrangeira. In: DODLIANI, E. (Org.). *Didática integrada das línguas*. Revista Viva Voz. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008.

MENDES, E. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de português língua estrangeira (PLE). In: CUNHA, Maria

Jandyrá Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: EDUnB, 2003.

MENDES, E. Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 316 fls. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2004.

MENDES, E. Língua, Cultura e formação de Professores: Por uma Abordagem de Ensino Intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010.

MORAN, P. A Framework for Teaching Culture. Material didático não publicado. Brattleboro: School for International Training, 1990.

NIEDERAUER, M.E.F. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010.

OLIVEIRA, E.V.M.; FURTOSO, V.B. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SANTOS, C.A.B. Orientações culturais para o ensino de português como segunda língua (PSL) direcionado a estudantes dos Estados Unidos. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010.